



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Estado de la cuestión: Didáctica del conflicto y educación patrimonial. El caso de la Guerra Civil Española.

State of the question: Didactics of the conflict and heritage education. The case of the Spanish Civil War.

Autor

José Javier Ariño Hernández

Director

Jesús Gerardo Franco Calvo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Año 2019/20

RESUMEN

La didáctica del conflicto representa, actualmente, uno de los campos con mayor proyección dentro de lo que se conoce como educación patrimonial, un concepto relativamente reciente que se centra en el hecho de educar a través del valor otorgado a los bienes susceptibles de ser conservados. En España, la Guerra Civil es uno de los conflictos con mayor recorrido dentro de la didáctica de esta sub rama de la arqueología, tanto por la abundancia de restos susceptibles de ser conservados como por su gran potencial didáctico. Éste es aún mayor en el contexto de la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos dentro de la enseñanza actual. En este sentido, el objetivo de este trabajo es presentar, a través de diversas experiencias didácticas e intervenciones arqueológicas, la Guerra Civil Española como un acontecimiento ideal para estimular el pensamiento histórico de los alumnos a través un análisis crítico, personal y autónomo de los hechos históricos.

Palabras clave: educación; patrimonio; Guerra Civil; conflicto; didáctica.

ABSTRACT

Didactics of conflict currently represent one of the fields with the greatest projection within what is known as patrimonial education, a relatively recent concept focused on the fact of educating through the value given to assets that can be conserved. In Spain, the Civil War is one of the longest-running conflicts within the didactics of this sub-branch of archeology, due to the abundance of remains that can be preserved and because of its great didactic potential. This is even greater in the context of the search for new methodological approaches within current teaching. In this sense, the objective of this work is to present, through some didactic experiences and archaeological interventions, the Spanish Civil War as an ideal event to stimulate the historical thinking of students through a critical, personal and autonomous analysis of the facts. historical.

Keywords: education; heritage; Civil war; conflict; didactic.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación del trabajo.....	5
2. Patrimonio y educación patrimonial: un acercamiento.....	8
2.1. El concepto de patrimonio.....	8
2.2. La educación patrimonial: definición, origen y desarrollo de la disciplina.....	10
3. Didáctica de la Guerra Civil Española y arqueología del conflicto.....	13
3.1. La arqueología del conflicto y su potencial educativo.....	15
3.2. Arqueología del conflicto en España. Lugares de conflicto y experiencias didácticas.....	16
3.2.1. Espacios de combate: Trincheras, campos de concentración y fosas comunes.....	17
3.2.2. Infraestructuras: Pueblos abandonados, hospitales, fortificaciones y lugares de aviación.....	20
4. Conclusiones.....	23
5. Referencias bibliográficas.....	25

1. Introducción y justificación del trabajo.

El propósito de este trabajo es indicar el estado de la cuestión acerca de la didáctica del conflicto de la Guerra Civil Española y, por su proximidad, de la educación patrimonial y todo lo relacionado con el patrimonio arqueológico.

La elección de este tema no es casual. La Guerra Civil Española es uno de los acontecimientos que más debate ha suscitado entre la población española, hasta el punto de que se han llegado a realizar usos políticos de la contienda. En este sentido, no es de extrañar el hecho de que en numerosas ocasiones se observe a la población difundiendo mitos y medias verdades sobre sus causas y su desarrollo, bien sea por desconocimiento o por interés social o político.

Tal y como acabamos de señalar, pese a que prácticamente ya no quedan testigos directos del conflicto – entiéndase como directos a combatientes o personas ligadas íntimamente al conflicto - , la Guerra Civil Española sigue siendo un tema de actualidad, llegando a ser, en numerosas ocasiones, el centro de actividad política en España. De hecho, no son pocas las intervenciones en la que diversos políticos – y, por extensión, partidos políticos – de hoy en día presentan una visión sesgada y completamente alejada de la realidad del conflicto, no solo en lo referente a sus causas más profundas sino también – y lo que resulta más flagrante – en relación a las víctimas producidas durante el conflicto, muchas de ellas todavía sin reconocer.

El problema se acentúa en el momento en el que estas intervenciones acaban convirtiéndose en “tertulias de bar” en las que se observa de manera recurrente a grupos de personas repetir - como si de una canción perfectamente memorizada a raíz de tanto escucharla se tratara - ciertos argumentos a favor o en contra del conflicto que poco o nada tienen que ver con la realidad de los

hechos pero que por diversos medios han llegado a sus oídos. Por supuesto, estas intervenciones carecen tanto de sentido histórico como de una reflexión crítica, lo cual resulta, incluso, más grave para el propio individuo.

En este sentido, y desde la perspectiva de un docente, resulta complicado no detenerse a pensar, por un instante, qué deficiencias posee la enseñanza actual y, lo que es más importante, qué actuaciones habría que realizar para mejorar la calidad de la educación, no sólo a nivel histórico sino que también a nivel general.

A raíz de estas reflexiones, ¿qué papel tiene – o debería tener -, entonces, la educación en la enseñanza de la Guerra Civil Española? ¿Qué labor ejerce, o debería ejercer, la educación patrimonial en la enseñanza de este acontecimiento histórico?

Desde la perspectiva del docente, la Guerra Civil Española puede ser de gran utilidad para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos. Utilizando el conflicto como instrumento, el docente tiene la capacidad de actuar como mediador entre las huellas del conflicto y el alumnado para otorgar un sentido a todos los acontecimientos acaecidos durante este periodo histórico. De este modo, el papel del docente no tiene que ser el de un mero transmisor de conocimientos sino que este tiene que ejercer una función activa para estimular la capacidad crítica de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el fin último la adquisición, por parte de estos últimos, de la capacidad de saber pensar históricamente.

Por otra parte, la enseñanza de la Guerra Civil Española desde la perspectiva de la didáctica del conflicto puede aportar al alumno una serie de valores o enseñanzas que les pueden ser útiles en su futuro más allá de, como ya hemos mencionado anteriormente, el desarrollo del pensamiento histórico. Estamos hablando, por ejemplo, del desarrollo de una conciencia cívica

íntimamente relacionada con la conservación del patrimonio o de una cultura de la paz alineada con el respeto de los derechos humanos y de los valores democráticos actuales. Desde un punto de vista pedagógico, el objetivo fundamental de fomentar estos valores no es otro que conseguir que los alumnos adquieran una interpretación crítica de la sociedad civil, favoreciendo, por consiguiente, el desarrollo de su autonomía personal y, por lo tanto, de la capacidad de observar las relaciones humanas desde diferentes perspectivas.

En este sentido, el hecho de “poner en contacto” a los alumnos con los restos históricos resulta especialmente motivador para él ya que se le está planteando una enseñanza alejada del concepto de enseñanza tradicional, muy ligado a la enseñanza en el aula y a través del libro de historia. A este respecto, el componente de implicación del alumno en lo que respecta a la adquisición de nuevos conocimientos va a ser más elevado que cuando éste ejerce únicamente de receptor pasivo en el aula tradicional. De esta manera, dotar a los alumnos de instrumentos que les permitan desarrollar un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje significa, por lo tanto, una mayor motivación e implicación en las actividades que se propongan, lo que facilita enormemente el desarrollo de sus capacidades cognitivas.

A continuación, este trabajo aborda un estado de la cuestión dividido en dos partes diferenciadas. Mientras que en primer lugar realizaremos una aproximación a los conceptos de patrimonio, educación patrimonial y patrimonio arqueológico, en segundo lugar nos centraremos, de una manera más extensa, en el estudio de la didáctica del conflicto de la Guerra Civil Española. En este segundo bloque, además, agruparemos una serie experiencias didácticas y actuaciones que, por su contexto y tipología – trinchera, edificio civil, edificio militar... -, ofrecen diferentes posibilidades desde el punto de vista didáctico.

2. Patrimonio y educación patrimonial: un acercamiento.

Pese a que el presente trabajo va a girar principalmente – tanto por extensión como por relevancia para el autor – en torno a la didáctica del conflicto de la Guerra Civil Española, resulta necesario, por proximidad, realizar un breve acercamiento al concepto de educación patrimonial y, por ende, al propio concepto de patrimonio.

Por ello, a continuación se va a abordar, por una parte, una breve explicación del concepto de patrimonio. Por otra, se realizará un recorrido a lo largo del origen y desarrollo del campo de conocimiento conocido como educación patrimonial, incidiendo también en la importancia que el patrimonio arqueológico representa dentro de la educación patrimonial.

2.1. El concepto de patrimonio.

Durante la última década, las aportaciones científicas han contribuido a superar la concepción del patrimonio en tanto a su visión conceptual, legislativa, monumentalista, historicista o turístico-lúdica. Sin embargo, y gracias al proceso de teorización generado desde la Didáctica de las Ciencias sociales, estos enfoques resultan, en esencia, incompletos (Fontal, 2016).

En este sentido, la UNESCO lleva décadas redefiniendo el concepto de patrimonio, siendo la definición de patrimonio cultural inmaterial aportada durante la primera *Convención internacional para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* un punto de inflexión en el concepto. Esta definición, aportada durante el año 2003, incorpora, según Fontal, Darrás y Rickenmann (2008), los elementos fundamentales tanto del sustantivo patrimonio como del adjetivo patrimonial.

De este modo, “Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones conocimientos y técnicas – junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes - que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural (UNESCO, 2003: 3)”.

Pero, ¿resulta completa esta definición? ¿Es la única válida? Para poner en cuestión estas preguntas baste mencionar, por ejemplo, la idea que aporta Sánchez (2016) sobre qué es el patrimonio. Para esta autora el patrimonio se considera como “creaciones y expresiones de los seres humanos, ya sean de carácter material o inmaterial, porque el individuo lo cree como tal y le otorga un valor personal que le hace ser parte de su memoria (pág. 39)”. En otros términos, patrimonio sería todo aquello que proyecte en el individuo valores que hacen que se apropie de él como definidor de su individualidad.

El patrimonio, por lo tanto, puede ser considerado el pilar fundamental a la hora de construir una identidad cultural y, por ello, “el más susceptible de poder ser estudiado y abordado por proyectos educativos desde las etapas más iniciales del sistema educativo (Cepeda, 2018: 247)”. Desde esta perspectiva, por lo tanto, la didáctica del patrimonio debe integrarse en el proceso educativo ya que no constituye un fin en sí mismo (Wilson, 2007).

Partiendo de esta premisa, la educación patrimonial debe conducir a la formación de “ciudadanos activos, el respeto intercultural y el cambio social” puesto que ello implica “respeto, valoración y empatía con otras sociedades y formas de vida (Cuenca, Estepa, Martín y Wamba, 2013: 14)”. De esta manera, el ciudadano conecta con la diversidad cultural y su entorno social, convirtiendo al bien patrimonial en un recurso de aprendizaje. En definitiva, la educación

patrimonial es un instrumento que permite al ciudadano alcanzar “los ideales de paz, libertad y justicia social (García, 2009: 274)”, propiciando, en todo momento, el fomento del diálogo.

¿Cuál sería, entonces, la definición de educación patrimonial? ¿Cuál fue su origen y desarrollo?

2.2. La educación patrimonial: definición, origen y desarrollo de la disciplina.

La educación patrimonial es un campo del conocimiento relativamente nuevo. Bajo el influjo de Freire, el término educación patrimonial surge en Brasil en torno a los años 60, pero es la UNESCO el organismo que, sucesivamente, va otorgando un papel más relevante a la educación desde que en el año 1972 se realice la *Convención sobre el patrimonio mundial cultural y natural* (Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2017). Sin embargo, la llegada del concepto a Europa no se produce hasta el año 1998, momento en el que se publica una recomendación por parte del Comité de Ministros de la Unión Europea que propone “un enfoque de la enseñanza basado en el patrimonio cultural, incorporando métodos activos, enfoques transversales y una variedad de modos de comunicación y expresión que asocien los campos de la educación y de la cultura (Council of Europe Committee of Ministers, 1998: 3)”.

En España, en consonancia con las nuevas directrices de la Unión Europea, no será hasta el año 1999 cuando, por primera vez, se mencione en el ámbito de la investigación el término educación patrimonial. Sin embargo, será Fontal quien, en el año 2003, escriba la primera tesis doctoral que plantee “la necesidad de configurar la educación patrimonial como disciplina de investigación (como se cita en Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2017: 187)”.

A partir de entonces la educación patrimonial ha derivado, según Fontal e Ibáñez-Etxeberría (2017) en cuatro modelos: instrumental o utilitarista, historicista, mediacionista y simbólico

social o identitario. A grandes rasgos, mientras que el modelo instrumental está más relacionado con el turismo que con la acción educativa propiamente dicha, el historicista centra todos los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el modelo mediacionista entiende que es necesaria una mediación ineludible entre patrimonio y sociedad. Por último, el modelo simbólico social o identitario considera al patrimonio como un agente esencial “en los procesos simbólicos de conformación identitaria (pág. 188)”.

Visto su origen y desarrollo, ¿Qué se entiende, por lo tanto, por educación patrimonial?

En España, fue Colom quien la definió por primera vez como “la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo (como se cita en Latorre y Mérida, 2019: 207)”. Su definición podría considerarse, debido a la utilización de los términos “transmisión” y “herencia”, en la línea mediacionista de la educación patrimonial. Más recientemente, Fontal e Ibáñez-Etxebarria la han definido como “una disciplina nuclear en la gestión del patrimonio, en tanto se ocupa directamente de las personas que, en realidad, son propietarias y custodias de esos bienes comunes (2015: 18)”.

Tal y como se ha podido comprobar, en la actualidad se ha desarrollado un corpus teórico bastante amplio, lo cual hace necesario que, desde los ámbitos formal e informal de la educación, se clasifiquen y documenten todas aquellas actuaciones realizadas en relación a la educación patrimonial. Pese a ello, desde el punto de vista práctico la cuestión más importante es conocer en qué estado se encuentra, actualmente, la educación patrimonial. Para realizar estas actuaciones España cuenta con dos organismos clave: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el

Observatorio de Educación Patrimonial en España (Ibáñez-Etxebarria y Fontal, 2015; Plan nacional de Educación y Patrimonio, 2018; Observatorio de Educación Patrimonial en España, 2010).

Por último, y en relación a los contenidos que se van a tratar en el siguiente apartado, ¿qué papel juega el patrimonio arqueológico dentro de la educación patrimonial?

Sin lugar a dudas, dentro de la educación patrimonial, el patrimonio arqueológico, al estar vinculado directamente con un pasado lejano y difuso, presenta una importante dificultad de transmisión y comprensión pero, a su vez, un gran valor pedagógico (Fontal y Martínez, 2016). Esta dificultad, según Feliu, Rivero y Vicent (2015), reside en una tradición académica que presenta la historia como un relato que el alumno está forzado a memorizar, ahogando el desarrollo de su pensamiento crítico. Persiguiendo el objetivo de que esta visión positivista de la historia se desvanezca por completo, el patrimonio arqueológico tiene – como hemos indicado anteriormente - un valor pedagógico fundamental puesto que abre la puerta a entender el pasado “a partir de los bienes arqueológicos palpables, los cuales nos permiten experimentar y generar vínculos reales con el pasado que despierten nuestra empatía histórica (Fontal y Martínez, 2016: 144)”.

Esta última afirmación va a ser refrendada durante las próximas páginas en relación al episodio de la Guerra Civil Española. Como se va a apreciar a continuación, gracias al patrimonio arqueológico se puede realizar una aproximación a lo sucedido diferente a lo que los libros de texto y las clases tradicionales proponen. Aproximarse a la Guerra Civil a través de sus restos significa una de las formas de conectar directamente con el pasado e interpretar las huellas desde una posición activa, y no desde la de un mero receptor pasivo.

3. Didáctica de la Guerra Civil Española y arqueología del conflicto.

En la actualidad, la didáctica de la guerra civil sigue influenciada, en gran medida, por una historia positivista, básicamente descriptiva, donde el análisis e interpretación prácticamente no tienen cabida (Sáenz, 2017). Entre otras razones, este hecho se debe a que durante el periodo de la Transición hacia la democracia se ofreció una imagen de la Guerra Civil en la que ésta fue culpa de todos, pues todos tenían sus razones para entrar en el conflicto. De este modo, este imaginario “pasó a las programaciones educativas de primaria y secundaria con discursos aparentemente neutrales – y equidistantes – pero fundamentalmente acríticos, presentando la Guerra Civil Española como un desencuentro, uno de tantos, de los que habían tipificado a los españoles” (Feliu y Hernández Cardona, 2013: 8).

Por fortuna, esta tendencia está siendo desmontada desde el punto de vista de la didáctica, especialmente gracias a las aportaciones de la revista científica *Ebre* 38. Con nueve publicaciones a su espalda – la más reciente data del año 2019 -, la revista ha realizado diversas publicaciones relacionadas tanto con la didáctica de la Guerra Civil (Coma y Rojo, 2010; Hernández Cardona y Rojo, 2012; Feliu y Hernández Cardona, 2019) como con la arqueología del conflicto (González, Martín, Lorente y Sánchez-Elípe, 2010). Asimismo, la revista *Íber* cuenta también con un número (73) dedicado, en exclusiva, a este campo de la didáctica.

Del mismo modo, diferentes autores de renombre están tratando de desmontar a través de rigurosas publicaciones relativamente recientes el mito de que la Guerra Civil fue culpa de todos, dejando de lado esa visión acrítica del conflicto que se ha trasladado a la mayoría de los libros de texto hasta la actualidad (Beevor, 2005; Casanova, 2013).

Pese a todo, y en gran parte debido al contexto de estos antecedentes históricos hay que resaltar la dificultad que entraña plantear una didáctica de la Guerra Civil, más aún si cabe si se tienen en cuenta los múltiples cambios de legislación – siete hasta el momento – que se han dado en España durante el periodo democrático actual. De todos modos, sí que es cierto que se han ido incorporando, de manera paulatina, fuentes históricas a los libros de texto, especialmente durante el periodo de la LOGSE, en el que los contenidos procedimentales y el aprendizaje por indagación formaron parte de los ejercicios de los manuales de historia (Sáenz, 2017).

Por otro lado, y con respecto a lo relacionado con la arqueología, esta disciplina académica es el complemento perfecto para la Historia. Llonch y Santacana (2011) señalan que, a diferencia de la historia y la antropología, la arqueología reflexiona a partir de las huellas dejadas por el ser humano. Por el contrario, historia y antropología focalizan sus reflexiones sobre datos provenientes de relatos escritos u orales. Además, al ser una disciplina auxiliar que se nutre de muchísimas otras disciplinas científicas, la arqueología se convierte en la aliada ideal para el docente.

A continuación se va a realizar una revisión, a nivel teórico, de la situación de la llamada arqueología del conflicto, una sub rama de la arqueología que, como se verá a continuación, estudia los conflictos – y principalmente la guerra – como forma suprema de conflicto, y todo ello a través de sus ramas materiales (Feliu y Hernández Cardona, 2013). La proximidad de la didáctica del objeto hacia la arqueología hará que ésta aparezca en momentos puntuales puesto que, como señalan Llonch y Santacana (2011), la arqueología sufre una dependencia directa hacia los artefactos o los objetos.

3.1. La arqueología del conflicto y su potencial educativo.

¿Qué es, por lo tanto, la arqueología del conflicto? Pese a que existen diferentes definiciones, en el presente trabajo utilizaremos, por proximidad, la aportada por Hernández y Rojo. Para estos autores, la arqueología del conflicto “es la que investiga las trazas materiales de los conflictos identificadas o localizadas en campos de batalla, espacios poliorcéticos, lugares de represión, campos de concentración, infraestructuras militares o policiales, etc.” (Hernández y Rojo, 2012: 159).

Pese a que la larga tradición militar de países europeos como Gran Bretaña, Francia o Alemania podría suponer que fuera en Europa donde surgieran los primeros trabajos de campo en relación a la arqueología del conflicto, lo cierto es que entre los años 60 y los años 80 estaba “pasado de moda” hablar del término conflicto. No fue hasta el año 1983 cuando, tras un incendio de una gran extensión de terreno en un campo de batalla junto al río Little Big Horn, se procedió a dotar de contenido científico a este trabajo de campo. El yacimiento, con una metodología adecuada, pasó a considerarse como un yacimiento más, lo cual causó un importante revuelo entre la población norteamericana (Quesada, 2008).

La conclusión que se puede dilucidar de estas líneas es, efectivamente, que la aplicación del método arqueológico al estudio de periodos contemporáneos es relativamente reciente (Feliu y Hernández Cardona, 2013; Sáenz, 2017). Hasta entonces, la arqueología se había aplicado, mayoritariamente, al conocimiento de los periodos antiguo y medieval.

Por otro lado, ¿qué grado de importancia tienen las actuaciones arqueológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Con lo que respecta a la óptica del educador, además de la observación directa de los hechos históricos para aproximarse a ellos y comprenderlos, siempre tiene que existir un marco interpretativo (Feliu y Hernández Cardona, 2013). En otras palabras, el docente se convierte en un intérprete, dejando de ser únicamente un mero transmisor.

Por otra parte, desde la visión del alumno siempre va a haber un componente motivacional y emocional. Por lo pronto, el simple hecho de observar los restos de primera mano va a suponer en todo momento una mayor implicación del alumno a la hora de realizar las actividades que se propongan. Este componente motivacional también está íntimamente relacionado con el hecho de “sacar” al alumno de su espacio educativo tradicional, es decir, del aula. Asimismo, el componente emocional está siempre presente en el alumno que, casi sin quererlo, se sumerge en el escenario histórico. Tal y como señalan Castro y López (2017), “el conocimiento y la emoción que produce una cosa, un lugar, una persona puede activar un proceso de sensibilización que contribuya a valorarlo (p. 43)”.

En definitiva, con estas actuaciones arqueológicas se consigue tanto un compromiso del docente con el aprendizaje del alumno como del propio alumno con su propio aprendizaje, produciéndose una simbiosis en la que tanto alumno como profesor salen beneficiados.

3.2. Arqueología del conflicto en España. Lugares de conflicto y experiencias didácticas.

Por lo que respecta a España, la arqueología del conflicto se desarrolla una vez comenzado el siglo XXI. La intervención en el fortín de Casas de Murcia, en el cinturón de Madrid, en el año 2000 es la primera intervención de cierta relevancia de la que se tiene constancia. Desde entonces, y a raíz de las diversas intervenciones, se ha constatado que los lugares de conflicto son muy heterogéneos. Para Feliu y Hernández Cardona (2013), tan importantes son los espacios de

combate como las infraestructuras civiles o militares. En este sentido, tan importante puede ser un lugar singular como una fortificación, un cuartel, un campamento o un campo de aviación. En este sentido, un campo de labranza – por ejemplo - puede tener una gran importancia porque en él se produjo una efeméride.

De todos modos, y pese a su similar índice de importancia, hay que tener en cuenta que a la hora de trabajar en estos espacios hay que tener muy en cuenta su desigual nivel de integridad. Al contrario de los siglos XVIII y XIX, los frentes de batalla en el siglo XX fueron, de largo, mucho más amplios (Feliu y Hernández Cardona, 2013).

A continuación se presenta una categorización en base a estos lugares de conflicto, divididos en espacios de combate e infraestructuras de índole civil y militar. En esta categorización se va a tener en cuenta en todo momento el componente didáctico, pues no hay que olvidar que este trabajo está relacionado estrechamente con la educación.

3.2.1. Los espacios de combate: Trincheras, campos de concentración y fosas comunes.

Por lo que respecta a los espacios de combate, éstos ofrecen multitud de posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje: reconocimientos del terreno, realización de croquis, hipótesis de uso o establecimiento de visuales (Feliu y Hernández Cardona, 2013). De hecho, en España existen algunos espacios que ofrecen diferentes actividades desde un punto de vista didáctico. Veamos algún ejemplo.

Un primer ejemplo para estudiar desde un punto de vista didáctico el marco de los espacios de combate y el aprendizaje a partir de las trincheras sería la actuación realizada en Casas de Murcia. Aunque en este yacimiento se hallaron evidencias prehistóricas, lo más relevante en cuanto al periodo aquí tratado es el hallazgo de un organizado sistema defensivo que, gracias a la

gran situación del cerro en el que se ubica, podía defender perfectamente la vega del río Manzanares. Además de ello también se encontraron restos de hierro, vidrio o munición, lo cual hace más comprensible desde un punto didáctico el modo de vida de quienes habitaron la trinchera (Agustí, Barroso, Escolà, López, Morín, Pérez-Juez y Sánchez, 2004). Por lo tanto, una de las posibilidades didácticas para los alumnos de secundaria y bachillerato sería, precisamente, acercar los objetos de la Guerra Civil a los alumnos con la finalidad de que ellos conociesen de primera mano el modo de vida de los combatientes de la guerra civil.

En la misma línea cabe destacar las actuaciones del investigador Alfredo González Ruibal. Una de las actuaciones más destacadas llevadas a cargo por el investigador es la realizada en la Ciudad Universitaria de Madrid. Tal y como señala el autor, la Ciudad Universitaria fue escenario de terribles combates durante los meses de noviembre y diciembre de 1936. Lo más destacable de esta actuación es el hecho de que constituyó una experiencia didáctica en sí, lo cual hizo que el proyecto se planteara como un ejercicio de arqueología pública, e instituciones educativas se interesaron de manera especial en el proyecto (González, Martín, Lorente y Sánchez-Elípe, 2010). Más allá de los descubrimientos – en su mayoría casquillos de bala – lo que realmente importa es el hecho de que el investigador acercara su experiencia al público y, especialmente, a la comunidad educativa. Los objetivos principales, por lo tanto, eran la divulgación de la arqueología y su visibilización. Además de esta intervención, el investigador ha realizado actuaciones en La Fatarella (El último día de la Batalla del Ebro, 2012) o en el campo de concentración de Castuera (González, Compañy, Franco, Güimil, Laiño, Marín, Martín, Martínez, Rodríguez, 2011).

Precisamente, existe una unidad didáctica realizada por González (2010) basada en el campo de concentración de Castuera. Entre otros objetivos, esta unidad didáctica propone el fomento de

los valores democráticos y la necesidad de subrayar la importancia de los derechos humanos entre los escolares. Entre otras actividades, esta unidad didáctica propone visitar el campo de concentración, analizar objetos localizados en el mismo o conocer el sistema de campos de concentración franquistas. Asimismo, y a raíz de la elaboración de este recurso educativo, existe un artículo realizado por González, León y López (2011) que se sustenta en torno a la reflexión sobre tres aspectos relacionados con este campo de concentración extremeño: su historia como espacio represivo, su consideración como lugar de memoria, “especialmente para los familiares que pasaron por las instalaciones del mismo” (pág. 528) y su consideración como recurso didáctico y museístico dada su declaración como Bien de Interés Cultural (BIC) en el año 2009 por la Junta de Extremadura.

Por otra parte, hay que tener muy en cuenta la propuesta didáctica de Sáenz (2017) a la hora de proponer una experiencia para alumnos de 4º de la ESO. La experiencia consistía en estudiar el mapa de las fosas de Euskadi a través de las TIC, con el objetivo principal de acercar al pasado la represión de los sublevados en las fosas comunes del País Vasco. Otros objetivos que se marcaba la experiencia eran hacer reflexionar críticamente al alumnado, adquirir nociones acerca de la investigación histórica y poner el valor gran parte del patrimonio cultural e histórico del País Vasco.

Asimismo, y en relación a los espacios militares de Aragón, Chautón (2017) pone de manifiesto el valor didáctico que supone la intervención realizada en la Posición Orwell, ubicada en plena sierra de Alcubierre. En el año 2006, la comarca de Monegros decidió poner en marcha un plan de recuperación de este espacio. Dirigido por el arqueólogo José Ignacio Lorenzo, se realizó un trabajo para reconstruir de manera fidedigna las posiciones que George Orwell describe en su obra *Homenaje a Cataluña*. El valor didáctico, por lo tanto, es muy reseñable

puesto que al visitante no iniciado – en nuestro caso, a un estudiante – se le ofrece una visión mucho más ilustrativa que la que los libros de historia pueden ofrecer hoy en día.

Por último, y con los objetivos de potenciar la Guerra Civil y de fomentar el conocimiento sobre lo ocurrido en Teruel en la Guerra Civil, Franco y Hernández (2018) realizaron una actuación en las líneas de trinchera de los pilones de Rubielos de la Cérida. Desde un punto de vista didáctico, la realidad es que pese a la cercanía del acontecimiento este se está aprovechando de manera muy limitada – al igual que toda la provincia como recurso turístico –. Asimismo, en esta provincia se encuentran lugares que, con una intervención similar a la realizada en la Posición Orwell, podrían ser un recurso con un gran potencial didáctico como, por ejemplo, el Campamento Maqui del Rodeno, en plena Sierra de Albarracín.

3.2.2. Las infraestructuras: Pueblos abandonados, hospitales, fortificaciones y lugares de aviación.

Por otra parte, en lo que respecta a las infraestructuras civiles y militares, sus posibilidades didácticas residen en el hecho de que pueden contextualizarse a partir de la información documental y a la de testigos directos que conocieron su desarrollo.

Un buen ejemplo – y cercano – a tratar sería en este caso el pueblo abandonado de Belchite. Duramente golpeado en la contienda, el pueblo de Belchite fue abandonado y posteriormente reconstruido en otro emplazamiento. Entre sus posibilidades didácticas, Feliu y Hernández Cardona (2013) sugieren que, a través de una visita, el alumnado pueda preguntarse acerca de la destrucción del pueblo, el desarrollo de la batalla, las evidencias de combate o sus espacios más significativos, siendo el objetivo principal el estímulo del sentido crítico del alumnado en base a

la resolución de estos interrogantes, y todo ello en permanente contacto con el lugar en el que sucedieron los hechos.

Por otro lado, y de vuelta al País Vasco, el Cinturón de hierro de Bilbao ofrece grandes posibilidades en cuanto a la didáctica. Con los objetivos de ubicar los acontecimientos que sucedieron en 1937 en Bizkaia, explicar los sistemas de fortificación y acercar la historia de la Guerra Civil a través de sus restos, se creó un audiovisual para alumnos de secundaria y bachillerato (Cinturón de Hierro de Bilbao, 2020).

Asimismo, García (2011) ofrece una experiencia didáctica para resaltar la importancia de los lugares que fueron reconvertidos en hospitales durante la guerra civil. A través de un itinerario didáctico, García propone una ruta a través de los hospitales y otros escenarios de conflicto que puede ser complementada con actividades previas y posteriores a la salida del aula. Lo que este autor propone, en definitiva, es que se abandone la concepción aburrida de la clase de Historia, subrayando “la conveniencia de incluir salidas didácticas en el currículo de Historia” (2011: 174).

Por último, cabe destacar la importancia de la arqueología de la aviación. En palabras de Íñiguez (2007) “Los antiguos aeródromos de campaña, pueden ser la herramienta capaz de poder enseñar de manera comprensible la historia de la guerra de España y su importante y fundamental vertiente de la guerra aérea (p. 71)” Precisamente, esta afirmación encaja perfectamente en los campos de aviación de Cardedeu y de la zona de El Monjos, en el Alt Penedès. Estos espacios militares que han sido estudiados por Coma y Rojo (2010) ofrecen multitud de posibilidades didácticas. De hecho, el CIARGA establece una propuesta didáctica – realizada por Rojo bajo la supervisión de Santacana - con unos objetivos para los alumnos de ESO y bachillerato entre los que destacan la interpretación crítica de los hechos, la interpretación de las fuentes de

información - orales y escritas – y la conservación del patrimonio histórico y cultural (CIARGA, 2020).

4. Conclusiones

Como se ha podido intuir a lo largo del desarrollo del trabajo, el estudio de la Guerra Civil Española puede aportar una serie de enseñanzas a los alumnos que, dada la relevancia que suponen para su propio desarrollo como personas, destacaremos a continuación. También valoraremos de manera sucinta el modo en el que realizaríamos una experiencia didáctica.

Al hilo de la primera cuestión, pensamos que el valor fundamental que la Guerra Civil Española puede aportar a los alumnos es que éstos logren aprender a pensar históricamente desde una perspectiva crítica, personal y autónoma. Especialmente importante nos parece la primera de ellas. Pese a que se están realizando cada vez más esfuerzos por tratar de cambiar esta situación, los alumnos de hoy en día siguen careciendo de una capacidad de pensamiento crítico que, a nuestro juicio, es fundamental a la hora de cuestionar la sociedad en la que vivimos. En este sentido, y siendo fundamental educar para que los alumnos aprendan a pensar, la Guerra Civil Española es uno de los conflictos – si no el que más – con mayor disponibilidad de recursos para incentivar al alumnado a fin de que éste desarrolle el pensamiento histórico.

Asimismo, y en relación con lo que representa la conservación del patrimonio histórico, la Guerra Civil Española aporta a los alumnos una educación en valores cívicos y democráticos. El hecho de conocer de primera mano el conflicto tiene que reforzar en los alumnos una conciencia de la paz comprometida con los derechos humanos y con los principios democráticos sobre los que se tiene que sustentar la sociedad actual.

Por otro lado, y poniendo en contacto directo al alumno con los restos históricos, el docente tiene que desarrollar la empatía histórica del alumno y, con ello, generar una concienciación cuya última finalidad tiene que estar dirigida al hecho de que conflictos como el de la Guerra Civil

Española no deberían repetirse de nuevo. Este proceso de concienciación, no olvidemos, tiene que hacerse desde la verdad histórica. En este sentido, entendemos que reflexionar y hacer reflexionar a los alumnos acerca de las causas y de las consecuencias del conflicto tiene que realizarse desde una postura que no intente ni ocultar ni tergiversar los hechos históricos

Por último, pensamos que la arqueología del conflicto tiene un papel fundamental en lo referente al conocimiento y a la conservación del patrimonio bélico. Pese a que cada vez son más los trabajos realizados, consideramos que la arqueología del conflicto es una disciplina que puede gozar de un gran futuro ya que estamos seguros de que queda una gran labor por delante para conocer, conservar y recuperar todo el patrimonio bélico, no solo en España sino en los innumerables lugares de conflicto de la geografía mundial.

En cuanto a la segunda cuestión, pensamos que una opción atractiva para el alumnado de los institutos de Zaragoza - tanto de secundaria como de bachillerato - puede ser la realización de estudios de un campo de batalla. La elección no es casual puesto que en Aragón disponemos de diversos lugares de conflicto tales como el pueblo abandonado de Belchite, la Ruta Orwell o los diferentes vestigios localizados en la provincia de Teruel como las trincheras de Rubielos de la Cérida o la posición fortificada “Cabezo Santo” en Monforte de Moyuela. A la cercanía de estos lugares de conflicto con respecto a la capital aragonesa se le une la posibilidad de realizar actividades en el aula – tanto antes como después de realizar el estudio - como *in situ*, ofreciendo la posibilidad al alumno de conectar directamente con el pasado y, con ello, generar en él una empatía histórica. Al fin y al cabo, el desarrollo del pensamiento histórico resulta una tarea complicada si no se entra en contacto directamente con las huellas del pasado.

5. Referencias bibliográficas

- Agustí, E., Barroso, R., Escolà, M., López, M., Morín, J., Pérez-Juez, A. y Sánchez, F. (2004) El patrimonio arqueológico de la guerra civil. La protección de espacios asociados a la guerra civil española. *Bolskan*, 21, 171-180.
- Beevor, A (2005). *La Guerra Civil Española*. Barcelona. Crítica.
- González, J. R., León, G. y López, A. (2011) El Campo de concentración de Castuera: del olvido forzado a lugar de memoria y recurso didáctico, *Revista de Estudios Extremeños*, 67(2), 527-594.
- Casanova, J (2013). *España partida en dos*. Barcelona. Crítica
- Castro, B. y López, R. (2017). De patrimonio nacional a patrimonio emocional. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 18, 41-53.
- Cepeda, J. (2018) Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: El patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31, 244-262
- Chautón, H (2017) Aragón en guerra. Construyendo memoria desde la arqueología del conflicto. *Trabajos de Arqueología Navarra (TAN)*, 29, 149-168
- CIARGA. (2020). *CIARGA*, Recuperado 5 de noviembre de 2020, de <http://ciarga.cat/que-es-el-ciarga/>
- Cinturón de Hierro de Bilbao. (2020). *Cinturón de Hierro de Bilbao*. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <https://www.cinturondehierro.net/es-es/Centros-Educativos>

- Coma, L y Rojo, M. C. (2010) Arqueología y museografía didáctica en los aeródromos de guerra (1936-1939). *Ebre 38. Revista Internacional sobre la Guerra Civil (1936-1939)*, 4, 165-177. <http://hdl.handle.net/2445/27582>
- Cuenca, J. M., Estepa, J., Jiménez, R., Martín, M. J. y Wamba, A. M. (2013) Patrimonio y Educación: quince años investigando. En J. Estepa Giménez (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 13-25). Universidad de Huelva, Servicio de publicaciones.
- El último día de la Batalla del Ebro. (2012). *Informe La Fatarella*. Recuperado el 5 de noviembre de 2020 de https://digital.csic.es/bitstream/10261/47780/1/2012_Informe%20La%20Fatarella%202011_Gonzalez.pdf
- Feliu, M., Rivero, P. y Vicent, N. (2015) Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102.
- Feliu, M y Hernández Cardona, J (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona. Biblioteca Íber.
- Feliu, M y Hernández Cardona, J (2019) Didáctica de la historia de la guerra civil española, *Ebre 38. Revista Internacional sobre la Guerra Civil (1936-1939)*, 9, 197-217.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436.
- Fontal, O. Darrás, B. y Rickenmann, R. (2008). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra y Cátedra Jorge Oteíza.

- Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberría, A. (2015) Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32.
- Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberría, A. (2017) La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340
- Fontal, O. y Martínez, M. (2016) La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En Delgado, M; Ruiz, A. y Vaquerizo, D. (Eds.), *Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (pp. 141 – 154). Universidad de Córdoba.
- Franco, J. y Hernández, A. (2018) Puesta en valor del conflicto: el caso de las trincheras de Los Pilonos de Rubielos de la Cérida. En Lorenzo, J. I. y Rodanés, J.M. (Eds), *II Congreso Capa* (pp. 467-478). Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias en Aragón.
- García, X (2011) Itinerario didáctico por los hospitales de la Valencia en guerra. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 165-175.
- García, Z. (2009) ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos*, 7(2), 271-280.
- González, A., Lorente, S., Marín, C. y Sánchez-Elipse, M. (2010) Guerra en la universidad: Arqueología del conflicto en la ciudad universitaria de Madrid, *Ebre* 38. *Revista Internacional sobre la Guerra Civil (1936-1939)*, 4, 123-143.

- González, A., Compañy, G., Franco, A., Güimil, A., Laiño, A., Marín, C., Martín, P., Martínez, I. y Rodríguez, A. (2011) Excavaciones arqueológicas en el campo de concentración de Castuera. *Revista de Estudios Extremeños*, 67(2), 701-750.
- González, J. R. (2010) *El sistema de campos de concentración franquista. El campo de concentración de Castuera*. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de https://www.academia.edu/26387185/Unidad_did%C3%A1ctica_El_sistema_de_campos_de_concentraci%C3%B3n_franquista_El_Campo_de_concentraci%C3%B3n_de_Castuera
- Hernández, J. y Rojo, M. C. (2012) Arqueología y didáctica del conflicto: El caso de la Guerra Civil Española, *Didácticas Específicas*, 6, 159-176
- Íñiguez, D. (2007). Los aeródromos de campaña en la Guerra de España. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 51, 71-87.
- Latorre, G. y Mérida, R. (2019) La ciudad como contexto educativo: Desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Foro de Educación*, 17(27), 203-227.
- Llonch, N y Santacana, J (2011) *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón. Ediciones Trea.
- Observatorio de Educación Patrimonial en España. (2010), *OEPE*, Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de <http://www.oepe.es/>

Plan nacional de Educación y Patrimonio. (2018), *Ministerio de Cultura y Deporte*, Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>

Quesada, F (2008) La Arqueología de los campos de batalla. Notas para un estado de la cuestión y una guía de investigación. *Saldvie*, 8, 21-35.

Sánchez, A (2016) *Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*, Universidad de Valladolid, Valladolid. DOI: 10.35376/10324/16789

Sáenz, A (2017) La arqueología del conflicto en el País Vasco y su potencial didáctico. *Otarq*, 2, 129-145.

UNESCO. (2003). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Autor: París.

Council of Europe Committee of Ministers. (1998), *Recommendation of the Committee of Ministers to member States concerning heritage education*, Recuperado el 16 de noviembre de 2020, de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/manifiestos_patrimonio/es_8658/adjuntos/DOC56.pdf

Wilson, M. (2007): Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical wall map, *Geomatica*, 61(2), 109-116.